

Historische Sachlernprozesse im Museum: Spielstationen für Vorschulkinder in der Dauerausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums

Wagner, Bernd

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wagner, B. (2013). Historische Sachlernprozesse im Museum: Spielstationen für Vorschulkinder in der Dauerausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(4), 455-469. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-392036>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Historische Sachlernprozesse im Museum: Spielstationen für Vorschulkinder in der Dauerausstellung *Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen* des Deutschen Historischen Museums

Bernd Wagner



Bernd Wagner

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein Kooperationsprojekt des Fachbereichs Bildung und Vermittlung des Deutschen Historischen Museums (DHM) in Berlin mit der Sachunterrichtsdidaktik an der Universität Siegen vor. Das Projekt möchte Vorschulkindern, die oft über eigene Dingsammlungen verfügen und Erfahrungen mit der Tätigkeit *Sammeln* gewonnen haben, die umfangreichen Sammlungen des DHM zugänglich machen. Mit Kindern werden Kontaktzonen zu Objekten der Sammlungen hergestellt, die historischen Wandel erfahrbar machen. Dazu werden in der für Erwachsene entwickelten Dauerausstellung *Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen* Spielstationen eingerichtet.

Schlagworte: Frühe Sachbildung, Performativität, Museale Sammlungen, Kontaktzonen

Historical learning processes in museums: Performative play stations for preschool children in the permanent exhibition „German History in Images and Testimonies“ at the German Historical Museum

Abstract

The article presents the results of a cooperative project of the Department of Education and Communication of the German Historical Museum (DHM) in Berlin with the Department of Social Studies in Primary Education at the University of Siegen. The project aims to make the extensive collections of the DHM accessible to preschool children, who often have their own collections of objects and have experience with the activity of *collecting*. Contact zones involving the collected objects of the museum were created by children and historical transformations are explored. Play-stations for 5-year-old preschool children were installed in the exhibition *German History in Images and Testimonies*, which was originally designed for adults.

Keywords: Early Education and Objects, Performativity, Museum Collections, Contact Zones

1 Einleitung

In dem zweiphasigen, ethnographischen Forschungsprojekt wird die Öffnung der für Erwachsene konzipierten Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums für 5-jährige Kindergarten- und Vorschulkinder angestrebt. In diesem Kontext ist ein Führungsparcours mit Spielstationen für die Ausstellung entwickelt worden. Der Parcours orientiert sich an der Materialität der Ausstellungsobjekte mit Bezug zu den Sammlungen

des Museums, zu denen an Stationen Kontaktzonen hergestellt werden. In diesem Artikel wird empirisches Material vorgestellt, das in der ersten Konzeptionsphase des Stationenparcours „*Wir sammeln Dinge. Und was sammelt ein Museum?*“ entstanden ist.¹ Er dokumentiert, wie das weitere Untersuchungsfeld konzeptionell entworfen und aufgebaut worden ist. Die vorgestellte ethnographische Forschung ist als Prozess der Befremdung von Erwachsenensichtweisen (vgl. *Amann/Hirschauer* 1997) und als eine Annäherung an kindliche Auseinandersetzungsformen mit Objekten zu verstehen. Mit wahrnehmender, entdeckender Beobachtung (vgl. *Schäfer* 2004) sind in der ersten Projektphase Bewegungsverläufe von Vorschulkindern in der Ausstellung nachgezeichnet sowie die ausgewählten Orte und Objekte herausgearbeitet worden. Auch die transkribierten Rückmeldungen der besuchenden Kinder sind für die Konzeption von Spielstationen an ausgewählten Orten der Ausstellung genutzt worden. Sobald die Prototypen der Spielstationen von den Werkstätten des DHM angefertigt und als Parcours in der Ausstellung aufgebaut worden sind, werden in einer zweiten Projektphase Kindergruppen videoethnographisch begleitet. Die Entwicklung des frühpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Angebots im DHM geht einher mit einer langfristig angelegten wissenschaftlichen Begleitforschung.

2 Sachlernprozesse von Vorschulkindern

Erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder vom Vorschul- bis ins Grundschulalter in Beziehungen denken: „Kinder leben bis in das Grundschulalter hinein in einer Beziehungswelt und sie entwickeln mehr oder minder brauchbare Theorien, um ihren Platz in der Welt verstehen zu können. Die Auseinandersetzung mit diesen Theorien und nicht deren Ignorierung wäre Aufgabe eines frühkindlichen Sachlernens.“ (*Scholz* 2010, S. 39) Auch bei einem Museumsbesuch ist es ein pädagogisches Anliegen, Beziehungen zwischen Gruppen von Vorschulkindern und *Dingen* der Ausstellung herzustellen. Für diese Beziehungsaufnahme werden konkrete Gegenstände mit sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften benötigt, denen sich Vorschulkinder im Sinne von „*artistic expression and play*“ (vgl. *Isenberg/Jalongo* 2000) annähern können. Der relationale Charakter explorativer, kindlicher Annäherungen an Objekte in einer Ausstellung ist als Sachlernprozess beschreibbar. Sachlernen ist Gegenstand der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* (vgl. *Pech* 2009), wird prozessual verstanden und auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit Sachen und Sachinhalten bezogen (vgl. *Pech/Rauterberg* 2007, S. 3). Im Bezugsrahmen Sachlernen (vgl. *Pech/Rauterberg* 2008) werden pädagogische Umgangsweisen hervorgehoben, die diskursive Dimensionen der im schulischen Sachunterricht verhandelten Sachen erschließbar machen. Die Umgangsweisen berücksichtigen kindliche Impulse und Fragen als Ausgangspunkt des Sachlernens und beziehen sich auf die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung (vgl. *Heinzel* 2010).² Sie betonen weniger Fähigkeiten und Wissensinhalte, als vielmehr die reflexive Unterstützung individueller sachbezogener Auseinandersetzungsformen.

Zu sachbezogenen Auseinandersetzungsprozessen von Kindern sind auch von der Frühen Bildung Studien vorgelegt worden. Diese beschreiben sachbezogene Erprobungen und Annäherungen, auch wenn sie irritieren oder missglücken, als wichtig für den Erwerb

von prozeduralem Wissen und Problemlösungskompetenzen (vgl. *Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch* 2011). Sie werden in den Kontext lebensweltlicher Erfahrungen gestellt, die u.a. in Form mimetischer Selbstbildungsprozesse (vgl. *Gebauer/Wulf* 1992; *Schäfer* 2011; *Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch* 2011) ausgebildet werden. Das mimetische Vermögen wird als die Fähigkeit verstanden, sich im Sinne kreativer Nachahmung kulturelle Ausdrucksformen körperlich-sinnlich anzueignen. Die subjektiven Wahrnehmungen werden als innere Bilder gespeichert und in körperliche Inszenierungen umgesetzt. Dieser Prozess ist keine einfache Imitation, sondern beinhaltet vielmehr imaginativ-subjektiv hervorgebrachte Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten. Mimetische Prozesse sind eine notwendige, teils informell stattfindende Bedingung von Entwicklung und Lernen. Sie kennzeichnen eine Handlungspraxis, eine kreative Tätigkeit, mit der sich Kinder mit ihrer Umgebung aktiv in Beziehung setzen, um sich ihr in einem Prozess des *Ähnlichmachens* anzunähern.

Das schwedische Modell der Integration von Vor- und Grundschule zeigt, dass es nicht darum geht, dass die Sachunterrichtsdidaktik in die Frühe Bildung migriert und diese mit schulischen Konzepten kolonialisiert. Vielmehr müssen Belange frühkindlicher Bildung auch als Aufgabe der Grundschule verstanden werden (vgl. *Scholz* 2010), da anschlussfähige Übergänge in sachbezogenen Selbstbildungsprozessen umfangreichere Kooperationen zwischen den Institutionen der Elementar- und Primarbildung erfordern. In der Elementarstufe findet kindliches Sachlernen im Sinne selbsttätiger, explorativer Prozesse statt, bei denen sinnliche, implizite Erfahrungen im Vordergrund stehen. Die gewonnenen, sachbezogenen kindlichen Erlebenshorizonte können in der Primarstufe wertschätzend aufgegriffen werden. Institutionelle Übergänge zwischen Kindergarten und Schule verlaufen jedoch nicht linear, sie erfordern Bewältigungsstrategien und Übergangsphasen. Wie Übergänge gelingen und prozedurales Wissen genutzt sowie etappenweise ausgebaut werden kann, sind wichtige zukünftige Forschungsanliegen. Diese können bearbeitet werden, wenn mehr Studien über die Erfahrungshorizonte vorliegen, auf die bereits Vorschulkinder im Umgang mit gesammelten Dingen zurückgreifen können (vgl. *Duncker/Kremling* 2010).

Erziehungswissenschaftliche Bildungskonzeptionen der Frühen Bildung, wie etwa die Überlegungen zum mimetischen Vermögen, liefern Beiträge zu sachunterrichtsdidaktischen Diskussionen über Sachlernprozesse. Insbesondere der gesellschaftswissenschaftliche Schwerpunkt der Sachunterrichtsdidaktik kann mit Bezugnahme auf die *Frühe Bildung* ausgestaltet werden. Die historische Perspektive des Sachlernens vermittelt Eindrücke von gesellschaftlichem Wandel, unterschiedlichen Akteuren und Interessensgruppen. Dies wird anhand von *Sachen*, beispielsweise einem Stück der Berliner Mauer als zeitgeschichtlicher Quelle, in sachunterrichtsdidaktischen Umgangsweisen reflektiert. Zuvor sind die sachunterrichtsdidaktischen Inhalte jedoch, was auch im empirischen Material dieses Artikels zum Vorschein kommt, von Kindern aktiv inszenatorisch und mimetisch bearbeitet worden. Denn Vorschul- und Kindergartenkinder erleben zeitgeschichtliche Veränderungen weniger in begrifflichen Auseinandersetzungen, als vielmehr in körperbezogenen Vollzügen, in denen auch emotionale Anteile aufgegriffen werden (vgl. *Wulf/Göhlich/Zirfas* 2001). In diesem Artikel werden im Kontext der Ausstellung *Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen* Überlegungen zu einer *Frühen Sachbildung* entwickelt, die Erfahrungshorizonte von Kindern aufgreift und Verbindungen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen *Frühe Bildung* und *Sachunterrichtsdidaktik* herstellt. Zunächst wird das Forschungsfeld Museum mit Referenz auf anthropologische Studien zu

Kontaktzonen beschrieben (Kap. 3). Sodann wird die Konzeption des Stationenparcours für Vorschulkinder in der Ausstellung nachgezeichnet (Kap. 4). Ausschnitte aus dem ethnographischen Material dokumentieren den Umgang von Vorschulkindern mit den geplanten Stationen in der Ausstellung (Kap. 5).³ Abschließend werden erste aus den Projekterfahrungen resultierende erziehungswissenschaftliche Konsequenzen für frühe Sachlernprozesse aufgezeigt (Kap. 6).

3 Kontaktzonen für das Sachlernen im Museum

Sachlernen von Grund- und Vorschulkindern ist an Interpretationen, Situationen und Inszenierungen gebunden. Mögliche sachbezogene Bedeutungen werden vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen erprobt und performativ in *Selbstinszenierungen* (vgl. Wagner 2012; Stauber 2004, 2006) von Kindern aufgeführt.⁴ Die Performativität sachbezogener Auseinandersetzungen manifestiert sich auch in spontanen Interaktionen mit musealen Objekten und wurde in anthropologisch orientierten museumspädagogischen Konzepten aufgegriffen.⁵ Beispielsweise entwickelt Marie Luise Pratt (1995) *Kontaktzonen* im Museum, die eine Distanz zu Alltagsinterpretationen von Dingen herstellen und zu selbsttätigen Erprobungssituationen ermutigen. Sie fordert, Räume für interaktive Dimensionen mit Bezug zu Ausstellungsobjekten in Museen bereitzustellen. Pratt arbeitet mit dem Aufforderungscharakter⁶, den die Dinge einmal innehatten und der zu performativen Erprobungssituationen führen kann. Sie stellt die These auf, dass in Kontaktzonen Besuchenden ein Einblick in fremde oder vergangene Lebenswelten ermöglicht werden kann, was folgendes Zitat verdeutlicht: „(...) contact zone is an attempt to invoke the spatial and temporal copresence of subjects previously separated by geographic and historical disjunctures, and whose trajectories now intersect.“ (Pratt 1992, S. 7)

Überlegungen zu Kontaktzonen in Museen erweitern grundschulpädagogische Ansätze und stellen bisherige didaktische Konzeptionen für außerschulische Lernorte, die etwa von den Modellen der *konzentrischen Kreise*, *originären Begegnungen* oder des *conceptual change* ausgehen, grundlegend in Frage. Stattdessen favorisiert Pratt ein performatives Konzept von Lernen im Museum, das im Rahmen eines inszenatorischen und interaktiven Prozesses dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler über Lerninhalte verständigen. Performative Lernformen werden als inszenatorische, soziale Handlungspraxen im Sinne Judith Butlers (1991) verstanden, die sich z.B. in der Auseinandersetzung mit musealen Objekten manifestieren. Sie tragen dazu bei, Selbsttätigkeit von Kindern im Sinne von körperbezogenen mimetischen Vollzügen eingehender zu beschreiben. Kontaktzonen, wie sie von Pratt konzipiert werden, entstehen performativ und können auch von Grundschulkindern, die im Sachunterricht ein Museum besuchen, erfahren werden. Um Kontaktzonen mit musealen Objekten zu ermöglichen, ist eine an Situationen orientierte, auf flexiblen Handlungsarrangements fußende Arbeit mit Kindergruppen nötig. Diese gibt Kindern Raum, sich spielerisch den Objekten der Ausstellung anzunähern, deren Materialität zu performativen Auseinandersetzungen einlädt. Im performativen Spiel werden Asymmetrien und Bedeutungskontexte verhandelt, die Pratt als konstitutiv für Kontaktzonen ansieht.⁷ Die spontan entstehenden Spielmomente können museumspädagogisch aufgegriffen und in frühen Sachbildungsprozessen fruchtbar gemacht werden, was einen Beitrag zu einer multiperspektivischen Rezeption der Objekte leistet.

Seit mehreren Jahren gibt es Bestrebungen, Kinder in Museen willkommen zu heißen und Ausstellungsräume für sie zu erschließen. Dazu sind museumspädagogische Angebote und didaktische Materialien wie etwa Museumskoffer entstanden. Mehrere große Museen, darunter das Ethnologische Museum der Stiftung Preußischer Kulturbesitz, haben ein Kindermuseum mit Angeboten für Grundschulklassen eingerichtet. In den Kindermuseen werden konkrete Spiel- und Experimentiermöglichkeiten geboten. Viele der museumspädagogischen Angebote für Kinder sind nur kurzfristig räumlich installiert, an Projekte und befristete Zeiträume gebunden. Die am DHM vom Arbeitsbereich Bildung und Vermittlung, einer Bühnenbildnerin und der Universität Siegen entwickelte Lernlandschaft wird langfristig mit der ständigen Ausstellung verknüpft. Der durch die Stationen markierte Führungsparcours ermöglicht Erkundungen in kleinen Kindergruppen, die ethnographisch begleitet werden. Die begleitenden Forschenden gehen den beobachtbaren, objektbezogenen Aneignungsformen von Kindern nach. Die entstandenen Stationen sind dem explorativen Lernen verpflichtet, d.h. sie stellen sinnliche Erfahrungen in den Vordergrund. Erprobungen und Annäherungen, gerade wenn sie irritieren oder missglücken, werden als Etappe beim Erwerb von prozeduralem Wissen und Problemlösungskompetenzen betrachtet.

4 Konzeptionelle Überlegungen zum Stationenparcours

Der Stationenparcours bietet Kontaktzonen zu den Ausstellungsobjekten an, indem Sammelaktivitäten von Kindern einbezogen und im Kontext der musealen Sammlungen und Aufbewahrungsräume betrachtet werden. Das museumspädagogische Angebot für Vorschulkinder ist zunächst mit Referenz auf Theorieentwicklungen der *Frühen Bildung* und *Sachunterrichtsdidaktik* entstanden, ohne dass eine umfangreiche empirische Überprüfung stattfinden konnte. Frühzeitig sind jedoch kleine Kindergruppen in die Angebotskonzeption einbezogen worden, die immer wieder als Korrektiv für die von Erwachsenen ausgewählten Stationen gewirkt haben. Die Realisierungsmöglichkeiten sind durch räumliche und budgetbezogene Sachzwänge mitbestimmt. Die baulichen Umsetzungsmöglichkeiten sind von der im Projekt eingebundenen Bühnenbildnerin geprüft worden.

Die sechs Spielstationen ermöglichen spielerische, körperbezogene Aneignungsformen, z.B. sich verkleiden oder etwas ertasten. An den Stationen arbeiten Kinder in kleinen Gruppen und können sich in regelmäßigen Abständen untereinander austauschen (vgl. Kerll/Wagner 2011). Körperbezogene Erfahrungen, beispielsweise Geschicklichkeitsübungen, werden mit der Vermittlung von historischen Inhalten kombiniert. Die in der Ausstellung geplanten Stationen bieten implizite Lerngelegenheiten, indem Kindern unkommentierte Sinneserfahrungen angeboten werden. Sie berücksichtigen das Interesse von Vorschulkindern, Räume mit unterschiedlichen Bewegungsformen zu erschließen. Toben und Laufen ist im Lichthof des Museums möglich, die separaten Themenräume der Ausstellung werden für ruhigere Kleingruppenarbeit und Binnendifferenzierung genutzt. Der über die wenig frequentierten, ovalen Treppenaufgänge aus dem 18. Jahrhundert stattfindende Einstieg in den Stationenparcours verstärkt das Raumerlebnis und betont den Übergang vom öffentlichen Empfangsbereich in die einzelnen Räume der Ausstellung.

Die Stationen sind durch sechs Tätigkeiten – Sammeln, Jagen, Musizieren, Fortbewegen, Wohnen und Anziehen – gekennzeichnet und werden mit Bewegungen verbunden.

Die den Tätigkeiten zugeordneten Bewegungen kennzeichnen jeweils das Ende einer Station und überbrücken die langen Übergänge in der Ausstellung. Die Kinder erhalten an jeder Spielstation einen kleinen Stempel auf ihren Führungspass. Gesprächskreise an den Stationen und ein Abschlussgespräch bieten den besuchenden Kindergruppen einen Austausch über ihre körperlich-dinglichen Erfahrungen mit Bezug zu aktuellen kindlichen

Abb. 1: Kindergruppe vor dem Modell einer Berliner Mietskaserne, Kastanienallee Nr. 12 im Prenzlauer Berg um 1900, Rainer Bartsch, Berlin 1982



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Lebenswelten. Die Station zur Tätigkeit *Wohnen* arbeitet beispielsweise mit dem Modell eines Berliner Mietshauses.

Die heutigen Wohnbedingungen in den Gebäuden im Prenzlauer Berg werden thematisiert und mit historischen Aufnahmen aus den Räumen kontrastiert. Gleichzeitig werden Kinder angeregt, sich tastend einem nachgebauten Wohnungsmodell anzunähern. Mit einem Handschuh kann in das Wohnungsmodell hineingegriffen, und können Dinge, Emaille- und Porzellantassen, ertastet werden. Die Tassen, die aus einem Arbeiterhaushalt des Hinterhauses bzw. aus einem bürgerlichen Haushalt des Vorderhauses aus der Bauzeit

des Gebäudes stammen könnten, sind Sammlungsobjekten in Aufbewahrungsräumen des DHM nachempfunden, die zusätzlich auf Fotografien gezeigt werden können. So werden die umfangreichen Sammlungen des DHM visualisiert, die ca. eine Millionen Objekte in mehreren Aufbewahrungsmagazinen einschließen. Die ertasteten Gegenstände haben Gebrauchsspuren und sind in heutigen Dingwelten, etwa als Campingutensilien, noch vertreten. Die Taststation bietet Erprobungen an, Kinder können mit den im Modell verborgenen Gegenständen weitere Experimente oder Spiele erfinden.

5 Die Stationen entstehen: Museumsbesuche mit Vorschulkindern

Beim Aufbau des künftigen Untersuchungsfeldes sind in zehn Besuchen mit kleinen Gruppen von Vorschulkindern in der Ausstellung Daten durch teilnehmende Beobachtung, Bewegungsprotokolle und Audiotranskripte erhoben worden. Aus dem empirischen Material werden im Folgenden sechs Audiotranskriptsequenzen vorgestellt und diskutiert. Diese sechs Sequenzen wurden ausgewählt, weil sie performative Auseinandersetzungen in der Ausstellung widerspiegeln und die konzeptionellen Vorarbeiten für den museumspädagogischen Parcours sichtbar machen. Zudem zeigen sie körperlich-sinnliche, relationale und Vorerfahrungen einbeziehende Zugänge von Vorschulkindern zu historischen Lernprozessen.

Die ethnographische Datenerhebung und -interpretation trägt dazu bei, den Stationenparcours weiterzuentwickeln. Die folgend beobachteten Reaktionen von Vorschulkindern

auf Orte der Ausstellung haben zu ersten Skizzen möglicher Spielstationen geführt und spiegeln konzeptionelle Überlegungen der ersten Projektphase wider. Zunächst eine kurze Audiotranskriptsequenz⁸ zur ersten geplanten Station *Sammeln*. Sie ist beim Museumsbesuch von zwei Vorschulkindern an einer Fotomontage entstanden.

Auf diesem großen Waldbild sind, abhängig vom Beobachterstandpunkt, Menschen (Schauspieler) zu erkennen, die nummerierte Sammlungsobjekte aus germanisch-römischer Zeit tragen.

Abb. 2: Vorschulkinder an der Fotomontage *Waldbild (Was von damals übrig bleibt 1, M+M, München 2006)*



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Kind 1: Da verändern sich die Bilder
I: Und kannst du etwas darauf erkennen?

Kind 1: Jaaa

I: Was denn?

Kind 1: Drei Menschen. Eins, zwei, drei. Und da sind auch drei. Und...

Kind 2: Da sind ja noch Ritter dabei.

I: Woran siehst du das?

Kind 2: Weil die Speere haben und Helme und Schilder und da ist auch noch ein Soldat so.

I: Genau. Und wenn ihr zurückgeht, was passiert dann?

Kind 1: Dann verändert sich.

I: /mhm/

Kind 1: Da ist nur Wald

In dieser Sequenz reagieren die Kinder auf Nachfragen der Interviewerin, die zögerlich zu länger

werdenden Antworten führen. Die beiden Vorschulkinder nähern sich dem Ausstellungsgegenstand mit ihren Vorerfahrungen zu „Rittern“ an und verbinden diese mit Bewegungen. Die Kinder erschließen sich das Waldbild und die dargestellten Sammlungsobjekte, indem sie körperbezogene Erfahrungen sammeln. Die optischen Eindrücke der Fotomontage werden gleichzeitig mit Bewegungsspielen erprobt. Die besuchenden Kinder erfahren, dass sie selbsttätig die optischen Eindrücke verändern können, was eine verstärkte Aufmerksamkeit hervorruft. Die interaktive Fotomontage regt Bewegungselemente an, die zum Erschließen der dargestellten Sammlungsobjekte beitragen.

Die zweite Station *Jagen* ist in einer von mehreren Seiten zugänglichen, gut bespielbaren Nische zwischen zwei Vitrinen und vor der Darstellung einer Jagdszene angesiedelt.

Die Transkriptsequenz vom 01.02.2013 zeigt, dass Tiere auf dem Gemälde von den Vorschulkindern intensiv wahrgenommen werden.

Abb. 3: Kinder vor der historischen Jagddarstellung *Jagd auf Hasen*, Deutschland 1751/1800



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Kind 1: Pferd.
 I: Mhm (bejahend), Pferd.
 Kind 1: Und nen Hund.
 I: Genau. Und wer sitzt da auf dem Pferd drauf?
 Kind 2: Ein Mensch.
 I: Und was macht der auf dem Pferd?
 Kind 2: Der reitet.
 Kind 2: Noch ein Hund. Da sind zwei Hunde.

Bei dieser Gesprächssequenz bringen die beiden Kinder das Thema *Tiere* ein, sie reagieren zwar zunächst auf die Interviewerin, folgen aber nicht der Frage nach den menschlichen Akteuren auf dem Bild. Sie richten vielmehr ihr Interesse wieder auf die vorhandenen zahlreichen Tierdarstellungen. Dieses Interesse an den Tierdarstellungen wird aufgegriffen und ein museumspädagogisches Angebot geschaffen. An der künftigen Station wird eine kleine *Bühne* mit einem aufklappbaren Puppentheater stehen, an der Kinder mit Stabfiguren spielen können. Die Figuren stellen Tiere in Jagdsituationen dar und nehmen Bezug auf die Tätigkeit *Jagen*, die im Themenraum in historischen Darstellungen präsent ist. Neben den Tierfiguren aus historischen Jagdszenen werden weitere Figuren, Hinweise auf heutige Formen der Jagd geben. Die Bühne kann so genutzt

werden, dass einzelne Kinder als Akteure eine Jagdszene mit Stabfiguren nachspielen und andere Kinder Zuschauer sein können.

Die dritte Transkriptsequenz ist am 17.11.2012 an der Station *Musizieren* entstanden, ein Themenraum mit leiser Hintergrundmusik und zahlreichen Exponaten, die Jahrhundertwende-Interieurs und Hausmusik thematisieren. In dem von der übrigen Ausstellung abgegrenzten, geschützten Raum, in dem sich viele Kindergruppen wohl fühlen und gern aufhalten, bleiben die Gruppen verhältnismäßig lang, zumeist mehr als zehn Minuten.

Kind: Hier ist ein Regal und hier (...)
 I: Wollen wir uns mal hinsetzen und in Ruhe gucken?
 Kind: Das ist aber eine komische Gitarre.
 I: Was ist denn da komisch an der Gitarre?
 Kind: Dass die noch so ne Hörner hat hier. Und die hat so einen Mund.
 I: Einen Mund? Wo siehst du denn den Mund? Ach da unten.
 Kind: Und da noch zwei Augen. [...] Und dann noch hier so riesige Ohren. Und dann noch hier son Horn.
 I: Und was findet ihr hier noch in den Raum?
 Kind: /Mh/ alte Stühle und Sofas und (...)
 I: Worauf zeigst du? Auf das was da hängt?
 Kind: Eine Lampe, ein Bild. Aber wo ist das Bild?

Kind: Und da ist 'ne Statue, die kann man anflehen. [...] Und noch so Schmuckkästen [...] und ein Liederbuch. Und auch ein Adler auf dem Bild.

Auch bei diesem Transkriptionsbeispiel bringt das Kind ein eigenes Thema ein, ihm fällt besonders die Leier bzw. Lyra auf. Das Kind kann diese als Musikinstrument, evtl. als Gitarre einordnen, ist aber verblüfft von der ungewohnten Form.⁹ Die Leier zieht nicht nur aufgrund ihrer ungewohnten Form Aufmerksamkeit auf sich. Auch weil sie an ein menschliches Gesicht erinnert, erregt sie Aufmerksamkeit. Das Kind beschäftigt sich mit Vergleichen zwischen Mund, Ohren und Formelementen der Leier. Das museale Objekt wird in ein relationales Verhältnis zu bekannten Formen gesetzt. In der Spielstation wird eine nachgebaute Leier eingesetzt werden, um diesen Prozess zu unterstützen. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich im Raum zu setzen und Töne herzustellen bzw. einzelne Akkorde zu spielen. Die Kindergruppe kann im Kontext der Tätigkeit *Musizieren* den musealen Raum auf sich wirken lassen. Die Intention der Kuratoren, Hausmusiksituationen nachzustellen, wird konkret erlebbar.

Die vierte Station *Fortbewegen* ist an den Vitrinen von Fortbewegungsmitteln angesiedelt, in den Vitrinen werden ein Fahrrad und ein Autoprototyp vorgestellt. Der Autoprototyp, ein großes Exponat, ist verunsichernd, weil es als eines der ersten Modelle noch viele Eigenschaften einer Kutsche trägt.

Diese Station wurde nicht ursprünglich geplant, sondern ist aufgrund des offensichtlichen Interesses von Vorschulkindern an *Automobilen* mit in den Stationenparcours aufgenommen worden.

Kind: Da ist n echtes Auto?
I: Ja, aber das sieht n Bisschen komisch aus, ne? Sieht das so aus wie euer Auto?

Abb. 4: Lyragitarre, Paris um 1800



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Abb. 5: Kinder vor der Vitrine des Automobils *Maurer Union*, Ludwig Maurer, Nürnberg 1898/1908



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Kind: Ich hab kein Auto.
 I: Ja, aber so wie die Autos hier auf der Straße?
 Kind: Kann ich bitte mit der Kutsche fahren?
 I: Das ist doch keine Kutsche. Schau mal genau hin.
 Kind: Kann ich bitte mit dem Auto fahren?

Das Kind leitet die Sequenz vom 17.11.2012 ein, indem es fragt, ob das Exponat ein echtes Auto ist. Dann schwenkt es jedoch um und sieht das Objekt als Kutsche. Vermutlich kennt das Kind auch Ausflüge mit diesem Fortbewegungsmittel. Schließlich wird das Objekt doch wieder als Auto identifiziert. Der Dialog spiegelt die bildungsrelevante Verunsicherung des Kindes wider, plötzlich mit einem *Zwischending* aus zwei bekannten Objekten konfrontiert zu werden. Diese Verunsicherung ist ein Ansporn, das Objekt genauer anzuschauen und länger zu untersuchen. Hier bieten sich im Rahmen des Stationenparcours Möglichkeiten, an das Interesse der Vorschulkinder anzuknüpfen, zu forschen und herauszufinden, welche technischen Details Kutschen bzw. Autos zugeordnet werden können. Die mit dem Objekt angesprochene Tätigkeit *Fortbewegen* wird noch weiter vertieft, indem ein Bewegungsspiel mit einer Phantasiereise entwickelt wurde, in dem Fortbewegungsarten, mit der Kutsche, dem Auto oder dem Fahrrad, aufgegriffen werden. Diese Spielsequenz wird im Rahmen der videoethnographischen Begleitstudie genauer ausformuliert, überprüft und evtl. weiter ausgebaut.

Abb. 6: Bewegungsspiel mit Hochrad (ca. 1890) an der Station *Fortbewegen*



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Abb. 7: Kinder vor Gebrauchsgegenständen aus einem Arbeiterhaushalt um 1900



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Das bereits als Beispiel erwähnte Modell einer Berliner Mietskaserne ist die vierte Station, die der Tätigkeit *Wohnen* zugeordnet ist. Das Modell wurde 1982 für das damalige Museum für Deutsche Geschichte der DDR angefertigt, dessen Sammlung das DHM nach der Wiedervereinigung übernommen hat. In der Vitrine ist zudem einfaches Emaille-Geschirr ausgestellt.

In der Auseinandersetzung mit den in der Vitrine ausgestellten Objekten und dem Hausmodell ist am 17.11.2012 folgender Dialog entstanden:

- Kind 1: Aber wir haben noch welche die sehen so ähnlich aus wie die.
(etwas später noch mal vor dem Modell)
- Kind 1: Das Haus hier sieht nicht so schön aus. Die sehen wie früher aus die Häuser. Das Haus (zeigt auf hinteres Haus) sieht wie von früher aus.
- Kind 1: Und da oben is 'ne Treppe, ne mini mini Treppe, ne Playmo Treppe oder eher gesagt ne Lego Treppe.
- Kind 2: Ich seh keine Playmo Treppe//
- Kind 1: Da geht so ne Lego Treppe, so düp düp düp....
- I: Das ist noch mal die Stube.
- Kind 1: Der spielt Klavier.
- I: Oh, da passt kein Klavier rein....
- Kind 1: Und kein Wohnzimmer.

Die Kinder stellen einen Bezug zu ihrem Lebensumfeld her, indem sie ihr Spielzeug und ihre Wohnungssituation mit den Ausstellungsobjekten vergleichen. Sie kontrastieren ihre Erlebnisse beim Museumsbesuch mit bekannten Tätigkeiten und Alltagssituationen. Ihnen fallen dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf. Das Modell eines Berliner Mietshauses erscheint ihnen als unwirkliches Puppenhaus, als Spielzeug. Fraglich ist, ob die auf Fotos dargestellte Wohnsituation einer Arbeiterfamilie als historischer Nachbau erlebt wird. In der geplanten Station werden konkrete Objekte aus den Vitrinen greifbar, was zum Explorieren anregt und die dargestellten Wohnsituationen konkreter macht. Die Objekte werden in einer *Tastbox* präsentiert, die einem Wohngeschoss des Hausmodells nachempfunden ist. Das Ertasten der Objekte ermöglicht Vorschulkindern, die Dinge aus der Bauzeit der Berliner Mietskasernen mit körperlichen Erfahrungen zu verbinden.

Abschließend sei eine am 02.02.2013 entstandene Transkriptsequenz der sechsten und letzten Station *Anziehen* präsentiert. Die Station *Anziehen* folgt direkt auf die Station *Wohnen*, an der unterschiedliche Lebensbedingungen in einem Berliner Mietshaus thematisiert worden sind. In dieser Station wird Kinderbekleidung aus wohlhabenderen bürgerlichen Familien der Kaiserzeit gezeigt.

Abb. 8: Kinder vor Gemälde (Wilhelm Pape 1891) mit Kindermode aus der Kaiserzeit



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Besuchende Vorschulkinder fragen sich, wer die militärisch anmutenden Kleidungsstücke in den Vitrinen und auf mehreren Gemälden getragen hat und stellen Bezüge zu Berufen her. Sie lernen Matrosenanzüge und -kleider als *Kindermode* aus der Kaiserzeit kennen, die sich bürgerliche Familien leisten konnten.

Kind 1: Und da ist die Kleidung von einem Soldaten. Und hier ist die Kleidung von einem Soldatenpferd.

Kind 2: Und hier?

Kind 1: Aber der hat keinen Kopf und der König hat auch keinen Kopf.

I: Ne, das ist ja nur die Uniform. der hat noch nicht mal ne Hose.

Kind 1: Und nicht mal Beine. Der hat nur so Stelzen.

I: Das ist ein Ständer für die Uniform.

Kind 1: Das ist die Uniform von einem polnischen König.

I: Der polnische König?

Kind 1: Ja, weil der so ne Krone auf hat. Und den Adler.

Kind 2: Und das ist ein Polizist. (zeigt auf Matrosenanzug)

Kind 2: Ein Schiff, ein Polizist und ne Klappe.

I: Warum denn?

Kind 2: Na weil der sieht aus so wie ein Polizist.

I: Was macht der Polizist aufm Schiff?

Kind 2: Mh... er sucht Diebe im Wasser...

Kind 3: Stimmt, der hatte das gleiche an, wie die zwei.

I: Genau. Und wisst ihr was, wir haben solche Kleider mit. Ein Jungen und ein Mädchenkleid. Guckt euch das mal an, und probiert mal, wie das bei euch aussieht....

Kind 1: Ne. Nein. So komisch.

I: Wollt ihr mal da vorne zum Bild?

Kind 1: Ich bin aber keiner von denen, die haben eine weiße Hose an und so Gummistiefel.

Das Anziehen von Matrosenkleidung sensibilisiert Vorschulkinder für die in den Vitrinen ausgestellte Kinderbekleidung und das Gemälde aus der Kaiserzeit. Es führt zu Vergleichen mit den dargestellten Kindern, die in ihren Bildposen nachgeahmt werden. Erst die aktive körperbezogene Auseinandersetzung mit Kleidungsstücken rückt ein sonst eher unbeachtetes und abseits hängendes Bild in den Aufmerksamkeitsfokus. Die Vorschulkinder werden zu aufmerksamen Beobachter/-innen, stellen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen ihnen und den auf dem Gemälde dargestellten etwa gleichaltrigen Kindern fest.

6 Perspektiven für historische Sachlernprozesse

Die empirischen Beispiele weisen auf einen Aufforderungscharakter der Ausstellungsobjekte hin, der Vorschulkinder zu körperlich-sinnlichem *Explorieren* (vgl. Köster 2006) ermutigt. Die Beobachtungen an den Stationen verdeutlichen, dass zunächst eine an der Materialität der Objekte orientierte, explorative Phase im Vordergrund steht, eine begriffliche Auseinandersetzung mit den Objekten ist nachgeordnet. Die begleitenden Erwachsenen bieten oft zu schnell begriffliche Einordnungen und Rahmungen an und unterbrechen Kinder beim Erproben von Objekten. Die Planung des Stationenparcours berücksichtigt die an ästhetischen Erfahrungen orientierten sachlernbezogenen Auseinandersetzungen. Die beteiligten Vorschulkinder, oft das erste Mal im DHM, haben dazu beigetragen, das museumspädagogische Angebot auszuformulieren. Viele der ursprünglich von Erwachsenen für Kinder vorgesehenen Stationen sind angepasst oder verändert worden.

So wurde beispielsweise ein großes Jahrhundertwendegemälde, das vom DHM für den Parcours favorisiert war, kaum von den besuchenden Kindern wahrgenommen. Der zunächst nicht im Parcours aufgenommene Autoprototyp hingegen stieß auf ein breites Interesse. Die Stationen sind als Kontaktzonen konzipiert worden, an denen Objekte in ihrer historisch gewachsenen Materialität erfahrbar werden. Die Kontaktzonen machen an ausgewählten Sammlungsobjekten geschichtlichen Wandel erfahrbar und fördern entdeckendes Lernen, indem ausgewählte Ausstellungsräume erschlossen und geeignete *Nischen* für Kleingruppenarbeit genutzt werden.

In den entstehenden räumlichen Kontaktzonen findet eine intensive Auseinandersetzung mit Objekten der Ausstellung statt, die mit gewohnten Dingwelten in Relation gesetzt werden (vgl. Treptow 2005). Die besuchenden Vorschulkinder kontrastieren ihre *Dingerfahrungen* mit bekannten Alltagszusammenhängen, was sich an den Objekten Leier, Autoprototyp oder Berliner Mietshausmodell manifestiert. Das empirische Material zeigt, dass Ausstellungsobjekte, die zu lebensweltbezogenen Vergleichen anregen und sich kontrastiv an gewohnte Dingwelten angliedern lassen, von besonderem Interesse sind. Beispielsweise regt die Station, die Kindermode um 1900 anhand von zwei Matrosenanzügen thematisiert, zu einem spielerischen Austausch an. Kinder können die Kleidung anprobieren und mit einem großen Wandbild und Vitrinen vergleichen, in denen die Kindermode gezeigt wird. Vorschulkinder stellen an den Spielstationen Bezüge zu ihrer Lebenswelt her und können erleben, dass sich historische Spuren in der Gegenwart wiederfinden. Veränderungen und Kontinuitäten werden im Kontakt mit Objekten erfahren, die Bezüge zu historischen Dingzusammenhängen und Gebrauchsstrukturen vermitteln.

Neben den gewohnten Handlungspraxen, wie beispielsweise Anziehen, entwickeln Kinder spielerische Selbstdarstellungen (vgl. Kerll/Wagner 2009), die Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele beinhalten und ungewohnte Dinge der Ausstellung einbeziehen. Vorschulkinder eignen sich soziale Realität und Räume an, indem sie, wie beispielsweise an der Fotomontage *Waldbild* deutlich wird, Bedeutungen körperbezogen erproben. Entstehende selbstorganisierte Bildungsanlässe machen Grenzen und Widerstände im Umgang mit Ausstellungsobjekten erfahrbar. Für die entstehenden performativen Erprobungen benötigen Kinder einen Freiraum von Interpretationen Erwachsener, die Dingordnungen vorgeben (vgl. Foucault 1980; Stieve 2012). Dies eröffnet Kindern die Möglichkeit: „(...) der Ordnung der Dinge eine neue Sichtweise abzutrotzen.“ (Treptow 2005, S. 803). Sie können ihre Dingerfahrungen sichtbar machen und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2011) gewinnen, indem sie sich in außerschulischen Lernorten performativ präsentieren. Dies wird u.a. an der geplanten Bühne der Station *Jagen* möglich werden.

Der im bisherigen Verlauf des Kooperationsprojekts entstandene Stationenparcours ist ein Forschungsfeld, um performative Interaktionen von Kindern im Museum videoethnographisch beobachten und analysieren zu können. Der Arbeitsstand bei der Entwicklung des Parcours zeigt die Bedeutung mimetischer, körperbezogener Sachlernprozesse. Diese individuellen Nachahmungsprozesse sind besonders an den geplanten Stationen *Fortbewegen* und *Anziehen* in Form von Bewegungs- und Verkleidungsaktionen beobachtbar. An den entwickelten Stationen wird der Aufforderungscharakter der Objekte aus den Sammlungen des DHM didaktisch genutzt. Die performativen Handlungspraxen in Sachlernprozessen verweisen auf disziplinäre Verknüpfungen zwischen *Früher Bildung* und *Sachunterrichtsdidaktik*, die schon in den bestehenden Studienmodulen widerspiegelt werden. Diese können in Form einer *Frühen Sachbildung* ausgearbeitet und in

übergangsbezogenen Bildungskonzepten der Elementar- und Primarstufe verankert werden. In mehreren europäischen Ländern, beispielsweise der Schweiz, sind erste Erfahrungen mit Studiengängen und Curricula gewonnen worden, die Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen in gemeinsame Studienphasen und -modulen ausbilden. Eine solche gemeinsame Ausbildung beider Professionen im Bereich der *Frühen Sachbildung* kann im Bildungsraum *Museum* stattfinden, der von beiden Bildungsinstitutionen besucht werden kann.

Anmerkungen

- 1 Da Kindergarten- und Vorschulgruppen aus verschiedenen Berliner Bezirken das Angebot nutzen werden, werden sehr heterogene Gruppen das Museum besuchen. Sie lernen im Museum Ausstellungsobjekte kennen, die historischen Wandel im Kontrast zu ihrer Lebenswelt thematisieren.
- 2 „Deshalb finden Bildungsprozesse als subjektive Geneseprozesse nur da statt, wo Antworten auf Fragen gegeben werden, die das Subjekt – aus einem Bedürfnis heraus, sich und die Welt zu verstehen – selbst gestellt hat.“ (Schäfer 1999, S. 119).
- 3 Die weitere mit Studierenden der Universität Siegen gestaltete Begleitforschung wird in einem Forschungsband publiziert. Auch ein Weiterbildungsangebot für Erzieherinnen und Erzieher zum historischen Lernen im DHM wird aus dem empirischen Material entwickelt.
- 4 Stauber (2004) betont den interaktiven, körperbezogenen Aspekt von Selbstinszenierungen in Peergruppen. Sie hebt die Herstellung von Handlungsgemeinschaften, *embodied meanings* und das Erschließen von Räumen hervor. Darüber hinaus werden, so Stauber, in Selbstinszenierungen auch Anerkennungsformen und Gruppenzugehörigkeiten markiert.
- 5 Der SFB 447 *Kulturen des Performativen* hat umfangreiche Vorarbeiten zum Thema geleistet: „Wenn menschliches Handeln als aufführendes, kulturelles Handeln, als *cultural performance*, begriffen wird, so ergeben sich daraus Veränderungen für das Verständnis sozialer und erzieherischer Prozesse. In diesem Fall finden die Körperlichkeit der Handelnden, sowie der Ereignis- und inszenatorische Charakter der Handelnden größere Aufmerksamkeit.“ (Wulf u.a. 2001, S. 9).
- 6 Vgl. den u.a. in Großbritannien und Frankreich geführten, philosophischen Diskurs um *affordance*, der die Wechselwirkung zwischen Mensch und materieller Umgebung betrachtet (vgl. Norman 1999). Die *affordance*-Diskussion weist darauf hin, dass Dingwelten die Handlungsmöglichkeiten der sie benutzenden Menschen einschränken. Gleichzeitig spielen sie, wie literarisch u.a. von Orhan Pamuk (2010) beschrieben, eine wichtige Rolle bei der Rekonstruktion von Erinnerungen.
- 7 Kontaktzonen sind in der Ausstellung *Indianer Nordamerikas* (SMPK, Ethnologisches Museum) für besuchende Kindergruppen bereits skizziert worden. Die Studie fokussierte auf interkulturelle Auseinandersetzung im Museum und seinen Aufbewahrungsräumen (vgl. Wagner 2010).
- 8 Die Transkriptionen des Forschungsprojekts sind von Swaantje Brill (Universität Siegen) vorgenommen worden.
- 9 Sachunterrichtsdidaktische Forschungen zum außerschulischen Lernort Museum, bspw. im *Museum der Dinge* (vgl. Wagner 2012), zeigen, dass Ausstellungsobjekte in den Fokus von Kindern rücken, die ungewohnt sind, gleichwohl aber noch einen Bezug zu bekannten Dingzusammenhängen haben.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. – Frankfurt/ Main, S. 7-52.
- Binder, A./Stelzmüller, S./Dohls, E. (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick – Stuttgart (Robert Bosch Stiftung).
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt/Main.
- Duncker, L./Kremling, C. (2010): Sammeln als Form frühkindlicher Weltaneignung – explorative Beobachtungen und Befragungen von Vorschulkindern. In: Fischer, H.-J./Gansen, P./Michalik, K. (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. – Bad Heilbrunn, S. 53-65.

- Foucault, M. (1980): Die Ordnung der Dinge. – Frankfurt/Main.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. – Reinbek b. Hamburg.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2010): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. – Frankfurt/Main.
- Isenberg, J./Jalongo, M. (2000): Creative Expression and Play in Early Childhood. Third Edition. – New Jersey.
- Kerll, J./Wagner, B. (2011): Narrative Didaktik: Planbrucherlebnisse, Kind-Kind-Dyaden und Auswertungsgespräche in der naturwissenschaftlichen Grundbildung. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Kerll, J./Wagner, B. (2009): Selbstgestaltete Rituale im Sachunterricht. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. – Weinheim.
- Köster, H. (2006): Freies Explorieren und Experimentieren. Eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. – Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. – München.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2011): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. – München.
- Nohl, A. (2011): Pädagogik der Dinge. – Bad Heilbrunn.
- Normann, D.-A. (1999): Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 6, 3, pp. 38-43.
- Pamuk, O. (2010): Das Museum der Unschuld. – Frankfurt/Main.
- Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an *ein* Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Pech, D./Rauterberg, M. (2008): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Pech, D./Rauterberg, M. (2007): Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Pratt, M.-L. (1995): Arts of the Contact Zone. In: Bartholomae, D./Petrofsky, A. (Eds.): *Ways of Reading*. – New York, pp. 582-596.
- Pratt, M.-L. (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. – London/New York.
- Schäfer, G. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. – Weinheim.
- Schäfer, G. (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. – Weinheim.
- Schäfer, G. (1999): Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In: Honig, S./Lange, A./Leu, R. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. – Weinheim, S. 113-133.
- Scholz, G. (2010): Frühe Bildung als Herausforderung an das Sachlernen. In: Fischer, H.-J. (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. – Bad Heilbrunn, S. 29-42.
- Stauber, B. (2006): Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 3, S. 417-432.
- Stauber, B. (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. – Opladen.
- Stieve, C. (2012): Inszenierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A. (Hrsg.): *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. – Würzburg, S. 57-86.
- Treptow, R. (2005): Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 6, S. 797-809.
- Wagner, B. (2012): Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge. In: Nohl, A./Wulf, Ch. (Hrsg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft Pädagogik der Dinge (zur Publikation eingereicht)*.
- Wagner, B. (2010): Kontaktzonen im Museum – Kinder in der Ausstellung „Indianer Nordamerikas“. *Paragrana*, 19, 2, S. 192-203.
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. – Weinheim.